
Uitgesproken taakgericht

*Forumdiscussie¹ met
Cor Aarnoutse, Peter
Bimmel en Koen Jaspaert*

Je treft het wel eens: de juiste mensen op de juiste plaats. In dit geval, en we weten dat de sekse puur toeval is, drie mannen geschaard rond een cassette-recorder in de Lloydzaal van Brasserie De Tijd-geest in Rotterdam. De naam van deze uitspanning had niet beter kunnen zijn, de omgeving niet toepasselijker. Onder ons raast het drukke verkeer van de havenstad. En we kijken uit op de Erasmusbrug die laat zien wat hoogwaardige techniek aan het einde van de twintigste eeuw vermag. Hoe staat het in deze dynamische tijd met het onderwijs? Welke tijdgeest waart daar rond? Hoe snel gaan veranderingen en is er voor taakgericht onderwijs een rol weggelegd. Zo ja, kunnen alle leerlingen van taakgericht onderwijs profiteren of alleen de beteren onder hen?

We vragen het drie experts die allen begaan zijn met onderwijsvernieuwing. Een divers gezelschap: Peter Bimmel, vakdidacticus voor het vreemde talenonderwijs aan het Instituut voor de Lerarenop-leiding te Amsterdam; Cor Aarnoutse, onder-wijskundige en directeur van het Expertisecentrum Nederland; Koen Jaspaert, linguïst en hoofd van het Steunpunt NT2 in Leuven. Zowel longitudi-naal (basisonderwijs en voortgezet onderwijs) als latitudinaal (onderwijskunde, vreemde talen, NT2) een interessante afvaardiging.

Hoofddrolspelers en gespreksonderwerpen

Allereerst een beschrijving van de hoofddrolspelers, zodat de lezer een indruk van hen krijgt. Peter Bimmel is de rustigste van de drie. Als hij het woord neemt, dwingt zijn zachte stem de anderen tot luisteren. Hij kiest

zijn woorden zorgvuldig en probeert ze meer duidelijkheid mee te geven door nadrukkelijke bewegingen met de handen te maken alsof hij zijn zinnen zo in zinsdelen wil ontleden. Hij zoekt meer dan Jaspaert en Aarnoutse steun in theorieën.

Koen Jaspaert spreekt met een bedaarde, maar toch zeer duidelijke stem. Zijn taalgebruik is vaak verrassend en daardoor ontwapenend. Met zijn handen lijkt hij de woorden in de lucht te boetsen. Hij is doorgaans wars van theoretische uitweidingen. Óf hij houdt het bij wat hij dagelijks om zich heen ziet gebeuren, óf hij wordt meteen filosofisch.

Als Cor Aarnoutse iets gaat vertellen wat hij echt mooi vindt, bijvoorbeeld de hardop-denkmethode, gaan zijn ogen glinsteren. Zeker op deze momenten maakt hij een zeer jeugdige indruk, als de schooljongen die hij moet zijn geweest. Hij is wars van zogenaamde waarheden en het liefst wil hij van alle stromingen in het onderwijs het goede samen brengen tot iets dat werkt in de praktijk. Zijn handen roepen regelmatig de hulp in van zijn bril, waarmee mooie, fietsende rondjes in de lucht worden beschreven.

De heren houden het beschaafd, relativeren en hebben een goed ontwikkeld gevoel voor humor met zuidelijke (Aarnoutse en Jaspaert) of Amsterdamse inslag (Bimmel).

Ook tijdens het afsluitende diner zijn de gesprekken geanimeerd, zij het iets minder 'verantwoord'. We kunnen het dan ook niet nalaten een paar gespreksonderwerpen te citeren. Zie daarvoor de kaders met opschrift uit het diner geklapt.

Het interview valt in drie delen uiteen. Eerst spreken we over onderwijsvernieuwing in zijn algemeenheid, met nadruk op de veranderbaarheid van het docentgedrag. Vervolgens gaat het over taakgericht onderwijs. We vergelijken deze onderwijsvorm vooral met directe instructie. Deze vergelijking gaat naadloos over in het derde onderwerp. Dan gaat het over de zwakke leerder en de vraag hoe expliciet het onderwijs aan deze groep moet worden gegeven. Hier komen verschillen in opvattingen bovendrijven.



Van links naar rechts: Cor Aarnoutse, Peter Bimmel en Koen Jaspaert.

La recherche du temps perdu

Onbescheiden beginnen we met de vraag naar het onderwijsverleden van onze gespreksdeelnemers. We vragen naar docenten die voor hen in het verleden inspirerend zijn geweest. We onderzoeken of het idee waarheid bevat, dat docenten eigen onderwijservaringen uit het verleden kopiëren bij hun huidige docentgedrag.

Aarnoutse: 'Ja, ik heb inderdaad wel inspirerende docenten gehad. Ook in onderwijsver-

nieuwende zin. Docenten die zelf goed college konden geven, iemand als Brus bijvoorbeeld (auteur van *Didactiek naar menselijke maat*) was voor mij een belangrijke leermeester. Hij werkte in kleine groepen, al discussiërend. Hij stuurde zelf wel in de discussies, maar was ook heel uitdrukkelijk bezig met de interactie.' Lovende woorden spreekt Aarnoutse ook over docenten die fantastisch hoorcollege konden geven voor een volle zaal met zo'n kleine 300 man. Rasechte performers.

Uit het diner geklapt

Tijdens het diner praten we veel over opvoeding van kinderen.

- *Over kennis en praktijk.* Jaspaert vertelt dat hij voor zijn kinderen niet altijd in praktijk brengt wat hij bij taakgerichtheid preekt. Hij slaat nogal eens een *unvervroren* doceertoon aan, geeft overvloedige uitleg. Reactie van de kinderen: 'Vraag hem dat nou niet. Je weet toch hoe lang dat duurt.'
- *Over selectieve perceptie.* Hoe een driejarige bij uitbreiding van zijn luistervaardigheid, al zijn eerdere ervaringen inzet. In ieder geval niet met het effect dat vader docent beoogde. Bij een uitleg over wat een stethoscoop is, wordt papa concreet. Hij drukt het oor van zijn zoon aan de borst en vraagt: 'Wat hoor je?' Het antwoord is verbijsterend, maar waar: de wasmachine. Die draait inderdaad ook.



Koen Jaspaert

Jaspaert geeft ook een aansprekend voorbeeld. Het betreft zijn onderwijzer uit de vijfde klas lagere school. Er staat een bak salamanders in de klas en er zijn eitjes. Jaspaert herinnert zich nog levendig de verbazing toen de salamanders hun eigen eitjes begonnen op te eten. 'Waarom?' Er klinkt nu nog verwondering in zijn stem. En de onderwijzer die eerlijk zegt het antwoord ook niet te weten. Dat ze het maar eens samen uit moeten zoeken. Elke dag een kwartier van de les, met bijdragen van iedereen. Ironisch: 'En het is nu nog dat mijn kinderen vragen hoe het komt dat ik zoveel van salamanders weet. Is dat onderwijsvernieuwing? Ik ben al een man van middelbare leeftijd, dat is toch haast uit het stenen tijdperk.'

Bimmel wordt bijna jaloers van zoveel goede ervaringen. Hij zet zich juist af tegen veel van de docenten uit zijn verleden. Hij herinnert zich vooral de negatieve gevolgen van dwang. Kinderen moeten niet gedwongen worden. Hij wil het anders doen. Hier spreekt de man die strategietraining en zelfstandigheid van de leerder hoog in het vaandel heeft staan.

ZELF LESGEVEN ZOALS MEN LES HEEFT GEHAD Volgens alle drie schuilt er veel waarheid in het idee dat docenten eerdere onder-

wijservaringen kopiëren. Aarnoutse: 'Dat is een van de grootste problemen. Men geeft les zoals men zelf les heeft gehad en dat blijft hangen. Dat is volgens mij een van de belangrijkste obstakels bij onderwijsvernieuwing.'

Bimmel valt hem bij: 'Als je in de lerarenopleiding zit, zoals ik, dan weet je dat studenten niet blanco beginnen. Ze hebben allen al een idee gevormd van wat goed onderwijs is. Dat is alleen nog weinig gereflecteerd: een mentaal model, een subjectieve theorie. Bovenaan de ranglijst van docentvaardigheden staat dan bijvoorbeeld: een docent moet goed kunnen uitleggen. Ik vraag studenten dan ook vaak of er ook geleerd kan worden zonder uitleg. Uit de theorie blijkt dat dit soort mentale modellen buitengewoon sturend is en uiterst stabiel. Docenten houden er aan vast, vaak tegen beter weten in. De aarde draait om de zon, dat weet iedereen, en toch spreekt men van een zon die opkomt.'

Jaspaert ziet een parallel tussen de vaardigheidstraining aan lesnemers en die aan lesgevers. Hij heeft er zo zijn twijfels over of je vaardigheden verandert door uitsluitend nieuwe kennis aan te bieden. Zowel bij lesgevers als bij lesnemers gaat het immers om ervaringen. Alle ervaringen die je hebt met een vaardigheid dragen dan bij aan je huidige handelen. 'Dat geeft meteen ook de richting aan voor veranderingen in het docentgedrag. Je zult aan die hoeveelheid ervaringen nieuwe moeten toevoegen die voldoende de balans in de richting van het nieuwe doen doorslaan.'

HET OLJETANKERSYNDROOM? Overeenstemming dus over het feit dat docentgedrag niet zo heel gemakkelijk te veranderen is. Desondanks optimisme bij alle drie over de mogelijkheden tot onderwijsvernieuwing. Jaspaert: 'Maar ik weet niet of dat aan mij of aan het onderwijs ligt.' Gelach bij de anderen. Bimmel: 'Ik ben ook optimistisch, maar ik zet het wel af in de tijd.' Zichtbaar geërgerd nu: 'Ik snap er niets van hoe men na vijf jaar nieuwe wetgeving al kan constateren dat een bepaalde vernieuwing mislukt is. Onderwijsvernieuwing is een zaak van de hele lange adem, niet iets van vijf of van tien jaar, ik denk eerder aan een periode van vijftig jaar.' Aar-

Uit het diner geklapt

- *Uitleggen of de taakgerichte aanpak?* Een inmiddels bijna vijfjarige dochter van een van de interviewers spreidt een gezonde nieuwsgierigheid en ontdekkingsdrang ten toon. Echter, steeds tot het moment dat vaderlief meent hierop in te moeten springen door uit te leggen hoe het eigenlijk allemaal in elkaar steekt. Haar aandacht verslapt dan en hetgeen haar verteld wordt, doet ze vaak als onwaarheid van de hand. Op haar leeftijd is ze blijkbaar niet ontvankelijk voor de abstracties van papa.
- *Opsplitsen in deelvaardigheden, soms vervreemdend.* Jaspaert vertelt over een leerkracht die verbaasd reageert als een kind een probleem oplost, waarbij kleuren een grote rol spelen. 'En we moeten de kleuren in de les nog aan de orde stellen!'

noutse haalt het voorbeeld aan van het Freudenthalinstituut dat met relatief beperkte middelen veel heeft bereikt voor het rekenonderwijs. Het docentgedrag van veel rekenmeesters is echt veranderd, alleen door gedurende jaren consequent samen met de praktijk aan de vernieuwing te werken. Het is essentieel daarbij dat de bedenkers en implementeerders van onderwijsvernieuwing veel meer contact met elkaar zoeken. We kunnen veel leren van onze rekencollega's.

Onderwijsvernieuwing duurt dus lang, maar dat wil niet zeggen dat er in de tussentijd geen kleine significante veranderingen plaatsvinden. Jaspaert: 'We lijden aan het olietankersyndroom. We zien en waarderen die kleine wijzigingen niet. Voor een koerswijziging van een paar graden van een mammoettanker

moeten dertig kilometer eerder al bescheiden wijzigingen van koers worden ingezet. Die zijn nauwelijks zichtbaar, maar zeer noodzakelijk.' De docent heeft er tijdens zo'n langdurige koerswisseling nu juist behoefte aan die kleine successen te zien. Als docenten pogingen doen fundamentele zaken te veranderen, dan verdienen ze alle ondersteuning. Dit betekent voor alle drie geenszins dat altijd voor een zachtvaardige aanpak moet worden gekozen. Dan minacht je de professionaliteit van de docent. De confrontatie van de docent met zichzelf is van niet te onderschatten waarde.

Taakgericht onderwijs en directe instructie

Het gesprek spitst zich toe op een specifieke vorm van onderwijsvernieuwing die taakgericht onderwijs heet. In de loop van het gesprek zal taakgericht onderwijs worden vergeleken met andere onderwijsvormen, met name directe instructie. We gaan ervan uit dat de lezer in dit stadium van het themanummer voldoende inzicht heeft in wat taakgericht onderwijs inhoudt. Voor verdere informatie verwijzen we naar het cahier van de VON-werkgroep Vlaanderen (1996). Jaspaert wijst er nog eens op dat er veel misverstanden zijn over de inhoud van de term. 'Met al doende leren bedoelen we dus niet: laat de leerlingen maar wat aanmodderen met bijvoorbeeld teksten en laten we eens zien wat daar uit komt. Dat werkt zeker niet.'

Ook over directe instructie bestaan veel misverstanden. Bimmel: 'Directe instructie is niet alleen maar uitleggen natuurlijk.' Een belangrijk kenmerk ervan is dat de leerstof in



Cor Aarnoutse

stappen uiteen wordt gelegd en dat de leerkracht bijvoorbeeld een te leren strategie laat zien en de leerlingen vertelt hoe die strategie gebruikt kan worden. Vervolgens wordt de geleerde strategie onder begeleiding van de leerkracht (*guided practice*) geoefend: bijsturing en directe feedback zijn daarbij belangrijke docenthandelingen. Tenslotte passen de leerlingen zo'n strategie zelfstandig toe. Van instructie via inoefening naar toepassing dus (zie ook Aarnoutse 1995).

Bimmel en Aarnoutse gaan eclectischer te werk bij het kiezen van een onderwijsvorm dan Jaspaert. Wat de eersten betreft gaat het om een combinatie van verschillende invalshoeken. Aarnoutse formuleert het zo: 'We moeten oppassen ons te veel in te graven in deze of gene methodiek. Natuurlijk, het moet in de richting gaan van interactief onderwijs, van activering van de leerder, het liefst in kleine groepen. Maar zolang we nauwelijks weten hoe leerprocessen verlopen, hoe leerstijlen zich ontwikkelen bij kinderen, is het prematuur om één onderwijsvorm tot de beste uit te roepen. Wat mij betreft gaat het om variatie: *reciprocal teaching* naast directe instructie, naast taakgericht onderwijs.' Bimmel is eveneens voorstander van mengvormen. Kernwoord in zijn betoog is reflectie. Evaluatie bij cursisten en docenten: Hoe heb ik gewerkt? Was dat effectief? Waar ben ik tevreden over? Wat wil ik eigenlijk anders? Hij wijst erop dat taakgerichtheid en directe instructie elkaar niet bijten. Daarbij verwijst hij naar het werk van Breen (1987) die naast taken uit het echte leven ook 'deeltaken' onderscheidt waarin leerders worden voorbereid op de eigenlijke taak, of worden ondersteund bij specifieke onderwerpen. Gaat het hier om *deeltaken* of om de conventionele manier van opsplitsen in *deelvaardigheden*?

Oude vormen in een nieuw jasje? Dat is de reden dat Jaspaert het meest uitgesproken kiest voor de ongemengde taakgerichte vorm. 'Leraren neigen nu eenmaal naar een bepaald type onderwijs. Daarom zeg ik bewust wel eens heel lelijke dingen over directe instructie. En zelfs als ik het heel extreem breng en directe instructie helemaal afwijs, dan gaat men in het beste geval over van honderd procent directe instructie over naar zeventig

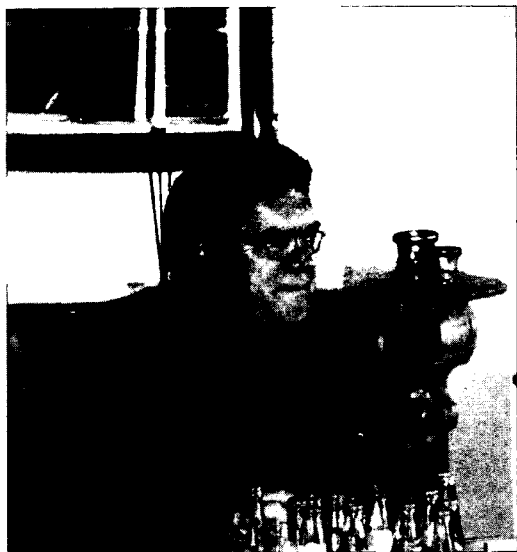
procent.' Laat mij de taakgerichte wijn zo puur mogelijk uitserveren, lijkt Jaspaert te willen zeggen, mengvormen ontstaan er vanzelf wel. Verandering naar taakgericht onderwijs in de volle zin van het woord (de leerder wordt de spil van het onderwijsproces) gebeurt niet zo snel omdat leraren dan docentvaardigheden zullen moeten delegeren naar hun cursisten. Daarbij speelt de angst voor een verminderde status van het leraarsvak. 'Is het nog wel zichtbaar dat leerlingen leren dankzij de leraren? Of denkt men dan: «die docent kan wel weg, wat doet die daar nog?» Je ziet leraren enthousiast taakgericht werken en echt grote inspanningen leveren. Vervolgens knijpen ze met veel moeite nog wat uren af van het taakgerichte programma voor lessen op de oude vertrouwde manier.'

De zwakke leerder als splijtzwam?

Hoe expliciet ben je als docent in het taalonderwijs dat je geeft? Reik je bijvoorbeeld grammaticale regels en strategieën voor de aanpak van opdrachten kant en klaar aan, of laat je meer over aan de impliciete, spontane verwerving van de leerder? In hoeverre mag je er als docent er voor gaan zitten om iets vooraf of achteraf uit te leggen? De neiging tot uitleggen is groot op het moment dat de docent merkt dat er nog onvoldoende begrip is bij (sommigen van) de leerlingen. Zeker als het zwakke leerlingen betreft. Dit blijkt een belangrijk bespreekpunt bij het thema taakgericht onderwijs. Eén voor één gaan de heren rechttop zitten.

Uit het diner geklapt

- *Over docent en uithoudingsvermogen.* Bimmel vertelt over een docent uit Duitsland die iedere les begon met de vraag: 'Wat willen jullie leren?' Gedurende vier maanden had hij hiermee geen succes en gaf hij dus geen les. Tegen de tijd van het eindexamen bleken de leerlingen ineens verbluffend goed te kunnen verwoorden wat ze wilden. In korte tijd werd een grote hoeveelheid lesstof behandeld. Naar het schijnt met zeer goede resultaten op het eindexamen.



Peter Bimmel

DE MATE VAN EXPLICITERING Jaspaert opent het gesprek over explicitering. Hij vertelt dat hij de stelling nogal eens tegenkomt, dat zwakke leerders meer behoefte hebben aan structurering van de leerstof en explicitering ervan. 'In de literatuur en onderzoeksresultaten zijn daar echter geen aanwijzingen voor te vinden.'

Aarnoutse is het daar niet mee eens. Eigen onderzoek bij kinderen met leer- en opvoedingsproblemen laat duidelijk zien dat het niet verstandig is meer strategieën tegelijkertijd aan te bieden aan zwakke lezers. Deze moeten juist één voor één aangeboden worden volgens een stappenplan. Vervolgens is het van belang dat deze strategieën geautomatiseerd worden.

Aarnoutse maakt zelf altijd de vergelijking met de goede lezers. 'Deze groep heeft lang niet zo veel explicitering (uitleg) nodig. Die zet je op het spoor en die kunnen het, als het ware, vanzelf. Die hebben niet zo'n behoefte aan zaken als directe instructie of onderwijs in leesstrategieën.'

Daar is Jaspaert het niet mee eens. Hij beweert dat het er bij zwakke leerders vooral om gaat erachter te komen *welke* zorg zij behoeven, *welke* ondersteuning zij nodig hebben.

Aarnoutse vindt expliciteren in de vorm van *hardop denken* erg zinvol. Het verwoorden

van problemen die de docent zelf tegenkomt bij het lezen van een tekst, maakt het leesproces voor leerlingen inzichtelijk. Hier gaat het inderdaad om hardop redeneren: 'Ik snap er niks meer van', 'Ik moet terug in de tekst', 'Waar ging het nu toch over?', 'Waar verwijst hij toch naar?' etcetera. 'Meestal vinden kinderen dit een *eye-opener*! Ook kinderen onderling in kleine heterogene (sterk en zwak) groepen kunnen hardop denken met elkaar.'

Bimmel: 'Het zou me verbazen als we het er niet over eens kunnen worden dat leerlingen leren van redeneren. Dat gebeurt onder andere binnen directe instructie, waar meestal plaats is voor reflectie. Het gaat erom dat je leerlingen laat praten over hun aanpak. Dat is bij taakgericht onderwijs toch ook zo?'

Jaspaert gaat daar niet zo maar in mee. Het kost zwakke leerders grote moeite abstracte kennis (de uitleg van een docent) te vertalen naar een concrete handeling. Daarbij vindt het leren namelijk altijd meer los van de context plaats dan wanneer leerlingen binnen een taak tegen problemen aan lopen, die ze graag willen oplossen. Juist hier ligt het probleem van zwakke leerders. Zij zijn wel in staat om, met voldoende ondersteuning, van concrete zaken te komen tot een hoger abstractieniveau. Het verwerven van abstracte zaken als kennis kunnen ze ook wel, maar het omzetten van die kennis naar concrete handelingen is iets dat alleen maar ervaren leerders vrij behoorlijk doen. Pas op het moment dat je hebt 'leren leren' als een ervaren leerder, is *van abstract naar concreet* een zeer snelle en handige leerrichting. Voor zwakke, jonge en onervaren leerders is dit juist het probleem. Zij moeten eerst ervaren leerders worden. Je zult ze via taken moeten laten werken. Expliciteren is wellicht van belang, maar dan alleen bij hetgeen ze al (impliciet) hebben geleerd.

Jaspaert maakt met een metafoor duidelijk hoe hij deze theorie vertaalt naar de praktijk, hoe hij inzichtelijk maakt wat hierbij van de docent verwacht wordt. 'Ik kom in de klas met de volgende vraag: Hoe leert een kind fietsen? Een kind zet je op een fiets en daar loop je achter aan en je houdt je armen ernaast, omdat je weet, de kennis hebt, dat de kans groot is dat het links of rechts valt en dat het niet omhoog zal stijgen. Je hoeft niet van

tevoren aan het kind uit te leggen dat het moet oppassen dat het niet links of rechts valt. Je eerste taak als leerkracht is werken aan de motivatie en je tweede taak is dat je de gevaren in het oog hebt; dat hoeft het kind niet te weten. En je derde taak is zorgen dat je voldoende adem hebt om er achter aan te lopen. Dus je moet het hele proces voor jezelf plannen.'

DE EIGEN-WIJZE LEERDER Hoewel Bimmel en Aarnoutse meer uitgesproken van mening zijn dat explicitering zwakke leerders helpt, plaatsen ook zij daar kanttekeningen bij. Het eerste voorbehoud gaat over de selectieve, eigen wijze van waarneming van leerders. Aarnoutse: 'Hoe goed je ook probeert als leerkracht verschillende leesstrategieën aan te bieden, de leerling neemt toch alleen dat over dat voor hem blijkt te werken en de rest laat hij links liggen.' Hier sluit Jaspaert bij aan: 'Waarom hadden we bij het eerste gespreks-onderwerp een probleem bij het vaardigheidsonderwijs aan docenten. Als je aan leraren, die ervaren leerders zijn, zegt hoe ze moeten lesgeven, blijken ze dat vaak niet in praktijk te kunnen brengen. Het helpt niet om de kennis te ondersteunen met voorbeelden, met video's, etcetera. Ook deze ervaren leerders hebben moeite met het omzetten van abstracte, declaratieve kennis naar procedurele kennis, naar handelingen in de praktijk. Waarom nemen we dan niet aan dat dit bij leerlingen ook zo werkt?'

HET BELANG VAN MOTIVATIE De tweede kanttekening betreft onwetendheid, in die zin dat er veel te weinig feitelijk bekend is over het leerproces. Er is bijvoorbeeld van veel leesvaardigheden eenvoudigweg niet bekend hoe zij worden toegepast en wat bijvoorbeeld de gebruikte strategieën zijn.

Bimmel: 'Leerlingen kunnen bijvoorbeeld niet aangeven hoe ze de hoofdgedachte van een tekst hebben gevonden. Zij worden uiteindelijk door oefening wel beter in het vinden van de hoofdgedachte. Ze kunnen echter dan nog steeds niet aangeven hoe ze dat doen. Niet omdat ze het slecht kunnen verwoorden, maar omdat ze het gewoon niet weten. Vanuit theorieën en onderzoeken is er vervolgens ook nog niets bekend om tegen

leerlingen te zeggen: doe eerst dit en dan dat om tot de hoofdgedachte te komen.'

Volgens Jaspaert gaat het hier toch om een zeer belangrijke doelstelling van het lesonderwijs. Hij stelt dat daarom juist bij lesonderwijs motivatie van cruciaal belang is. Volgens hem zijn leerlingen niet in staat aan te geven hoe ze het hebben gedaan, ook omdat de vraag voor hen irrelevant is. De vraag 'wat bedoelt de schrijver?' bijvoorbeeld is, zeker voor een jonge lezer die nog heel activiteitsgericht is, irrelevant. 'Je kunt een leerling niet eindeloos laten zoeken naar iets waarvan hij weet dat de docent het al heeft.' Meer relevant zijn vragen als 'wat wil ik?', 'waarom zit ik hier een tekst te lezen?' en 'welke informatie heb ik nodig?'

'Als mijn zoon van een jaar of negen, een voetbalfanaat, op maandag op school komt, hebben hij en al zijn vriendjes de voetbalverslagen in de kranten gelezen. Op het schoolplein wordt dan overlegd hoe het met die wedstrijd nu precies zit. Zij hebben duidelijk geen moeite om te zeggen wat de hoofdlijnen van die teksten zijn, zonder dat ze er bij stilstaan. Zet diezelfde jongens een kwartier later in de klas, geef ze een tekst, die veel gemakkelijker is dan de sportteksten die voor volwassenen zijn geschreven, en weinigen zullen kunnen aangeven wat de schrijver bedoelt.'

Bimmel doet een poging het voorgaande samen te vatten. 'We zijn het er over eens dat leren niet alleen een kwestie is van *skill*, maar dat het gaat om *skill* en *will*. Dat motivatie dus een geweldig grote rol speelt.

We kunnen het er ook over eens zijn dat de kans dat een leerling een taak omhelst bij taakgericht onderwijs aanzienlijk groter is dan bij het geïsoleerd trainen van vaardigheden.

Waar we het niet over eens zijn is de vraag of je strategieën zo kunt trainen dat er in de loop van dat trainingsproces een overgang plaatsvindt van declaratieve kennis (feitelijke kennis bijvoorbeeld over strategieën) naar procedurele kennis (de toepassing, weten hoe je een strategie moet gebruiken). Ik ben aanzienlijk optimistischer daarover dan Jaspaert. Ik geloof dat leerlingen door training uiteindelijk declaratieve kennis zullen weten te vertalen. Ik ben pessimistisch over de

impliciete manier van strategieverwerving.' Jaspaert op zijn beurt verwijst nog eens naar het leesonderwijs, waarbij leerlingen de kern van deze vaardigheid wel impliciet zullen móeten verwerven. Hij heeft daarbij meer vertrouwen in het natuurlijk leervermogen van leerders.

Slotconclusie

Het is duidelijk geworden dat de mentale modellen die docenten én de gesprekspartners zelf hebben van het onderwijs en van lesgeven, van jongs af aan gevormd zijn. Daar breng je niet zo maar verandering in. Toch is er bij alle drie optimisme, mits we die verandering niet op korte termijn willen hebben en ook de kleine veranderingen willen zien.

Ideeën over onderwijsvernieuwing richten zich op de toekomst van het onderwijs, minstens een decennium verder. Docenten hebben aan de andere kant te maken met het onderwijs van dag tot dag. Om hier een brug te slaan zou het helpen om in de begeleiding aan de ene kant de kleine veranderingen zichtbaar te maken en aan de andere kant gerichte kritiek te geven, waardoor docenten zich serieus genomen voelen. Je moet aansluiten bij de situatie waarin de docent zich bevindt en deze niet overvragen.

We hebben het gehad over de zwakke leerders in relatie tot taakgericht onderwijs. De uitgangspunten van met name Bimmel en Aarnoutse aan de ene kant en die van Jaspaert aan de andere kant, lopen hier uiteen. De eersten zijn ervan overtuigd de leerkracht de lesstof moet structureren, als de leerder daar niet toe in staat blijkt. De leerstof dient in overzichtelijke stukjes gehakt en van uitleg en informatie over mogelijke aanpakken te worden voorzien. Jaspaert daarentegen vindt dat juist deze benadering voor zwakke leerders te veel een beroep doet op hun abstractievermogen. Jaspaert wil eerst concreet aan de slag met een betekenisvolle taak en pas als de vaardigheden *er in zitten*, overgaan tot explicitering.

Hij verduidelijkt zijn standpunt: het is ook voor ervaren leerders, zoals leerkrachten, moeilijk via kennis vaardigheden te veranderen. Zelfs deze ervaren leerders leren of

veranderen niet zozeer door uitleg via cursussen of video's, maar door begeleiding tijdens het lesgeven zelf. Toch zijn zij, in tegenstelling tot zwakke leerders, wel beter in staat om te reflecteren op hun eigen handelen.

Jaspaert wijst uitleg en explicitering dus niet af, zij het dat het volgens hem pas bij ervaren leerders zinvol is. De andere twee juichen taakgericht onderwijs toe, met name omdat het garanties kan bieden als het om het motiveren van de leerders gaat. Ergens in het midden vinden de drie elkaar uiteindelijk.

Noot en literatuur

- 1 Deze forumdiscussie werd geleid door Geert van de Ven. Hij werd daarbij ondersteund door Kris Van den Branden en Jan Peter Houtman.

Aarnoutse, C., 'Begrijpend leren lezen via luisteren' in: *Tijdschrift voor orthopedagogiek* 34 (1995), blz. 381-398.

Breen, M.P., 'Learner contribution to task design' in: Candlin, C.N. & D.F. Murphy, *Language learning Tasks*, Engle Woodcliff, New Jersey, Prentice Hall International, 1987.

VON-werkgroep NT2, *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Antwerpen, Plantyn, 1996.